

# MASTER'S THESIS

**Autonomie-ondersteuning volgens de Self-Determination Theory en de relatie met de culturele achtergrond van leerlingen in het voortgezet onderwijs**

Plomp, Marloes

**Award date:**  
2018

[Link to publication](#)

## **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



**Autonomie-ondersteuning volgens de Self-Determination Theory en de  
relatie met de culturele achtergrond van leerlingen in het voortgezet  
onderwijs**

**Autonomy Support according to the Self-Determination Theory and the  
Relationship with Cultural Background of Students Attending  
Secondary Education**

**Marloes Plomp**

Master Onderwijswetenschappen  
Open Universiteit

Datum: 31 augustus 2018  
Begeleiding: Prof. Dr. R. Martens

# **Autonomie-ondersteuning volgens de Self-Determination Theory en de relatie met de culturele achtergrond van leerlingen in het voortgezet onderwijs**

**Marloes Plomp**

## **Samenvatting**

Docenten in het voortgezet onderwijs worden in toenemende mate geconfronteerd met klassen die gevarieerd van samenstelling zijn. Daarbij gaat het niet alleen om niveauverschillen tussen leerlingen, maar ook om verschillen in sociaal-economische status en culturele afkomst. Mogelijk heeft deze diversiteit invloed op de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn voor school en op de manier waarop leerlingen het beste gemotiveerd kunnen worden door een docent.

Eén van de leidende theorieën omtrent motivatie in het huidige onderwijsonderzoek is de Self-Determination Theory (SDT) van Ryan en Deci (2000). Deze theorie stelt dat mensen van nature geneigd zijn om te leren en activiteiten te ontplooiën als deze zelf gekozen kunnen worden. Het model gaat uit van drie basisvoorwaarden voor leren en welbevinden; autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Volgens SDT zijn deze behoeften universeel en aangeboren.

Doel van dit onderzoek is na te gaan of de principes van SDT ook toepasbaar zijn op leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond door te onderzoeken of de motivatie van leerlingen met een andere culturele achtergrond verschilt en de mate waarin autonomie-ondersteuning door hen gewaardeerd wordt.

Het onderzoek werd verricht op een school voor voortgezet onderwijs in Den Haag. Alle leerlingen van de school ( $N = 977$ ) werden uitgenodigd om deel te nemen. Aan het onderzoek deden in totaal 591 leerlingen mee. 281 jongens en 310 meisjes. De leeftijd varieerde van twaalf tot en met negentien jaar ( $M = 14,6$ ,  $SD = 1.86$ ). Van deze leerlingen zaten er 393 in de onderbouw en 198 in de bovenbouw.

De hypothesen zijn door middel van een vragenlijst onderzocht. Voor het onderzoek werd gebruikt gemaakt van zelfbedachte vragen en van bestaande vragenlijsten. De mate van culturele verbondenheid werd gemeten met zes vragen, gebaseerd op de Collective Self-Esteem Scale van Luhtanen en Crocker (1992). Individueel- versus familie-georiënteerde motivatie werd gemeten door middel van een door de onderzoeker geconstrueerde vragenlijst van zes items. Om na te gaan in hoeverre leerlingen hechten aan de basisbehoeften werd de Basic Need Satisfaction at Work Scale (BPNS-W) gebruikt (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001). Deze vragenlijst is door Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens en Lens (2010) aangepast naar een vragenlijst van 18 vragen voor toepassing in een schoolcontext. Om te meten of een leerling extrinsiek of intrinsiek gemotiveerd is, werd de Zelf-Regulatie Vragenlijst – Leren gebruikt (Vansteenkiste,

Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). De ervaren autonomie-ondersteuning werd gemeten door gebruik van de korte versie van de Learning Climate Questionnaire (LCQ) van Williams en Deci (1996). Om na te gaan in hoeverre leerlingen autonomie-ondersteuning waarderen zijn door de onderzoeker vier vragen toegevoegd aan de vragenlijst.

Doel van dit onderzoek was na te gaan of de motivatie van leerlingen met een andere culturele achtergrond verschilt en de mate waarin autonomie-ondersteuning door hen gewaardeerd wordt. Uit de analyses bleek dat er een verband bestaat tussen het gevoel van culturele verbondenheid en de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school. Hoe sterker het gevoel van verbondenheid met de culturele groep, hoe meer de motivatie van leerlingen familie-georiënteerd is. Er bleek geen verband te bestaan tussen afkomst en extrinsieke motivatie. Leerlingen met een niet-westerse achtergrond bleken echter meer intrinsiek gemotiveerd te zijn dan leerlingen met een westerse achtergrond. Er bleek geen verschil op het gebied van autonomie als behoefte en de waardering voor autonomie-ondersteuning. Hierin is een verschuiving merkbaar; de huidige generatie niet-westerse leerlingen kan niet meer worden vergelen met eerdere generaties. De aanname dat autonomie-ondersteuning bevorderend onderwijs minder geschikt zou zijn voor niet-westerse leerlingen wordt met de uitkomst van dit onderzoek ter discussie gesteld.

Trefwoorden: motivatie, Self-Determination Theory, autonomie-ondersteuning, culturele achtergrond, voortgezet onderwijs

# **Autonomy Support according to the Self-Determination Theory and the Relationship with Cultural Background of Students Attending Secondary Education**

**Marloes Plomp**

## **Summary**

Nowadays teachers in secondary education are increasingly confronted with classes consisting of a larger variety of pupils. This variety does not only involve results, but also differences in socio-economic status and cultural background. It is probable that this diversity leads to differences in the extent to which pupils are motivated for school and the way in which the pupils can best be motivated by teachers.

One of the leading theories about motivation in current educational research is Self-Determination Theory by Ryan and Deci (2000). This theory states that people are naturally inclined to learn and develop activities when they can be chosen. The model assumes three basic conditions for learning and well-being; autonomy, competence and relatedness. According to Ryan and Deci, these needs are universal and innate.

The aim of this research is to examine whether the principles of the Self-Determination Theory can also be applied to students with a non-Western cultural background by examining whether their motivation differs and to examine if there is a difference in the degree to which autonomy support is appreciated by them.

The research has been conducted at a school for secondary education in The Hague. All the pupils of this school (N = 977) were invited by email to take part in the research. In total 591 pupils participated: 281 boys and 310 girls. Their age varied from twelve to nineteen years old ( $M = 14,6$  /  $SD = 1.86$ ). 393 of these students were in grade one up to and including grade three, 198 were in grade four up to and including grade six (Dutch school system).

The hypotheses have been examined with a questionnaire. For the research, self-invented questions and existing questionnaires were used. The degree of connection with the cultural background has been measured by six questions based on the Collective Self-Esteem Scale by Luhtanen and Crocker (1992). Individual versus family orientated motivation has been measured by using a self-developed questionnaire consisting of six items. The Basic Needs Satisfaction at Work Scale (BPNS-W) has been applied to measure the degree to which pupils are attached to the basic needs in the classroom (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001). This questionnaire has been adapted into a questionnaire of eighteen questions for an educational context by Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens en Lens (2010). To determine whether a pupil is intrinsically or extrinsically motivated, the Self-Regulation Questionnaire - Learning has been used

(Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). The perceived autonomy-support has been measured with the use of a shortened version of the Learning Climate Questionnaire (LCQ) by Williams and Deci (1996). To examine to what extent students value autonomy support, the researcher has added four questions to the questionnaire.

The aim of this research was to examine whether or not cultural background of pupils causes a difference in motivation and in the degree to which they value autonomy support. Analysis have shown that there is indeed a link between the feeling of belonging to the cultural group and the way in which students are motivated for school. The stronger the sense of belonging to the cultural group with the more the motivation of pupils is family-orientated. There appeared to be no relation between cultural background and extrinsic motivation. Students with a non-Western background, however, turned out to be more intrinsically motivated than students with a western background. There was no difference in appreciation of autonomy as a need and the appreciation of autonomy support. In this, a shift is noticeable; the current generation of non-Western students can no longer be compared to previous generations. The assumption that autonomy promoting education would be less suitable for non-Western pupils is questioned with the outcome of this research.

Keywords: motivation, Self-Determination Theory, autonomy support, cultural background, secondary education

## **Inhoudsopgave**

Samenvatting	1
Summary	3
1. Inleiding	6
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	6
1.2 Theoretisch kader	7
1.2.1 Motivatie	7
1.2.2 De Self-Determination Theory	8
1.2.3 De invloed van de culturele achtergrond van leerlingen op motivatie	9
1.3 Vraagstellingen en hypothesen	10
2. Methode	11
2.1 Ontwerp	11
2.2 Participanten	11
2.3 Materialen	12
2.4 Procedure	14
2.5 Data-analyse	14
3. Resultaten	17
4. Discussie en conclusie	19
4.1 Relevantie en mogelijkheden voor vervolgonderzoek	20
4.2 Beperkingen van het onderzoek	21
5. Referenties	22
6. Bijlagen	24
Bijlage 1 – Vragenlijst	24
Bijlage 2 – Factoranalyses	36

## 1. Inleiding

### 1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

Onderwijsinstellingen dienen hun leerlingen voor te bereiden op effectieve participatie in de maatschappij. De huidige samenleving en arbeidsmarkt worden in toenemende mate gekarakteriseerd door globalisering en diversiteit. Deze toegenomen diversiteit stelt nieuwe eisen aan het onderwijs. Docenten moeten steeds meer rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Daarmee gaat het niet alleen om niveauverschillen, maar ook om verschillen in het sociale milieu en de afkomst en culturele achtergrond van leerlingen. In haar onderwijsverslag 2013-2014 concludeerde de Inspectie van het Onderwijs dat Nederlandse leerlingen minder gemotiveerd zijn dan leerlingen uit andere landen en zich onvoldoende betrokken voelen bij de lessen (Onderwijsinspectie, 2015). Mogelijk houden deze motivatieverschillen ook verband met de afkomst van leerlingen. Naar dit laatste aspect is in Nederland nog niet veel onderzoek verricht. Beschikbaar onderzoek betreft voor het grootste gedeelte onderzoek dat in Amerika is uitgevoerd. Uit een vergelijking door Van der Veen, Weijers, Dijkers, Hornstra en Peetsma (2014) blijken echter systematische verschillen tussen Europees en Amerikaans onderzoek. Zo vindt Amerikaans onderzoek vaker een gemiddeld negatiever zelfconcept van minderheidsgroepen vergeleken met de meerderheidsgroep dan Europees onderzoek.

Leerkrachten zullen strategieën in moeten zetten om alle leerlingen te bereiken en te motiveren, ongeacht hun afkomst. Culturele groepen kunnen echter op veel gebieden van elkaar verschillen, onder andere met betrekking tot waarden, levensovertuigingen en communicatiestijlen (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Tegelijkertijd vormen deze elementen als instrumenten het referentiekader van de deelnemers. In een communicatieve situatie zullen deelnemers ervaren dat de instrumenten waarover zij beschikken niet of nauwelijks effectief zijn. De deelnemers zullen dan een strategie moeten inzetten om de communicatie succesvol te laten verlopen en culturele complexiteit te kunnen managen (Hannerz, 1992). Docenten worden op deze manier met een dubbele uitdaging geconfronteerd; zij zullen in staat moeten zijn om te doorgronden wat hun leerlingen beweegt en daarnaast moeten zij hen ook kunnen motiveren.

Eén van de leidende theorieën in de onderwijspsychologie omtrent het motiveren van leerlingen is de Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie stelt dat de mens van nature nieuwsgierig is en wil leren als hij in staat gesteld wordt autonome keuzes te maken (Ryan & Deci, 2000). De theorie benadrukt dat leerlingen zelf hun gedrag willen sturen en daarmee behoefte hebben aan autonomie. Docenten bieden autonomie-ondersteuning in plaats van dat zij controleren; zij houden rekening met de wensen van leerlingen, geven keuzes en voeren tegelijkertijd weinig controle en druk uit. Volgens de Self-Determination Theory wordt de intrinsieke motivatie op deze manier behouden.

De vraag is echter of alle leerlingen hier in dezelfde mate van profiteren. Autonomie-ondersteuning lijkt bijvoorbeeld meer te passen bij westerse individualistische waarden dan bij niet-



westerse collectivistische waarden. Bovendien zou autonomie een groter beroep kunnen doen op de verbale vaardigheden van leerlingen, waardoor allochtone leerlingen mogelijk meer moeite hebben met deze vorm van onderwijs.

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of er een verschil is in de mate waarin westerse en niet-westerse leerlingen intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn voor school. Daarnaast wordt gekeken naar de manier waarop deze leerlingen autonomie-ondersteuning door docenten beleven en waarderen en of er daarin een verband bestaat tussen autonomie-ondersteuning en de culturele achtergrond.

## **1.2 Theoretisch kader**

### **1.2.1 Motivatie**

Het belang dat wordt toegekend aan motivatie van leerlingen als een bepalende factor voor onderwijssucces is de laatste jaren sterk toegenomen. Volgens de Amerikaanse onderwijspsycholoog Woolfolk (1995) is motivatie een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt. De definitie van het begrip motivatie is door de jaren heen verschoven van een behavioristische naar een cognitivistische en vervolgens naar een meer sociaal-cognitivistische invalshoek. Dit onderscheid zal hieronder nader worden toegelicht.

Skinner (1938) ontdekte door middel van experimenten dat gedrag kon worden gestuurd en versterkt door externe beloningen. In zijn theorie van het operant conditioneren werd gedrag gezien als iets dat werd ingegeven door externe prikkels die ervoor zorgen dat gedrag wordt voortgezet of uitdooft. Het werk van Skinner vormde de aanleiding voor veel behavioristisch onderzoek op het gebied van motivatie en gedrag.

In de jaren 60 en 70 voerden cognitivistische en humanistische theorieën over motivatie de boventoon. De motivatietheorie van Maslow (1970) gaat uit van behoeften geïnclassificeerd in een piramide. Onderaan de piramide staan de meest basale fysiologische behoeften, daarboven komen sociale behoeften zoals zekerheid en respect. Het vervullen van een behoefte is een basisvoorwaarde voor het kunnen verwezenlijken van een hogere fysiologische behoefte. Volgens Maslow is zelfverwerkelijking in de piramide de hoogste motivatie voor het gedrag van mensen. Maslow verstaat onder dit begrip het proces van groei naar het hoogste doel; betekenis geven aan het bestaan. Een ander voorbeeld van een motivatietheorie is de Effectance-Theory van White (1959) die stelt dat de mens vanuit een innerlijke behoefte aan het uitoefenen van invloed op zijn omgeving bepaald gedrag vertoont. Volgens White is de mens in staat deze invloed uit te oefenen door zijn aangeboren drang naar competentie.

In huidige motivatietheorieën is er een verschuiving merkbaar van een focus op het extrinsieke naar het intrinsieke aspect. Waarbij er in vroege definities van motivatie vooral werd uitgegaan van

gedrag dat gedreven werd door behoeftes, ligt de focus in huidig sociaal-cognitivistisch motivatieonderzoek naast het cognitieve eveneens op het sociale aspect. Motivatie wordt niet gezien als een vastomlijnd concept, maar als een verzameling van deelaspecten.

In een onderwijssituatie zijn motieven van leerlingen om te leren van belang, maar ook meer affectieve assumpties, zoals de mate waarin leerlingen belang hechten aan bepaalde motieven en de inschatting of een motief haalbaar is. Volgens Pintrich (2003) vormen verwachtingen naast doelen en waarden het tweede aspect van motivatie.

In huidig motivatieonderzoek worden motieven verdeeld in doelen, waarden en verwachtingen (Eccles & Wigfield, 2002). Bij doelen wordt onderscheid gemaakt tussen leer- en prestatiedoelen. Waar leerdoelen gericht zijn op het ontwikkelen van de competentie en zich focussen op de taak zelf, zijn prestatiedoelen gericht op het presteren in vergelijking met anderen (Maehr & Midgley, 2000). Daarnaast wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Waar het bij intrinsieke motivatie gaat om een gevoel vanuit de persoon zelf om te willen leren, gaat het bij extrinsieke motivatie juist om externe factoren zoals het behalen van goede cijfers of een beloning die ervoor zorgt dat leerlingen aan de slag gaan met een taak en deze willen afmaken.

### **1.2.2 De Self-Determination Theory**

De Self-Determination Theory is één van de leidende theorieën omtrent motivatie in het huidige onderwijsonderzoek. Deze theorie betreft naast behoeften ook sociaal-cognitieve constructen bij het model. De Self-Determination Theory stelt dat mensen van nature geneigd zijn om te leren en activiteiten te ontplooiën als deze zelf gekozen kunnen worden. Op deze manier zijn mensen intrinsiek gemotiveerd om te leren; ze doen een activiteit om de activiteit zelf en niet om een bepaald resultaat te behalen.

Het model gaat uit van drie basisvoorwaarden voor leren en welbevinden; autonomie, competentie en sociale verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Volgens Ryan en Deci zijn deze behoeften universeel en aangeboren. Autonomie is de behoefte om zelfstandig besluiten te kunnen nemen en invloed te kunnen uitoefenen, zonder daarbij overschaduwd te worden door de controle van anderen. Competentie verwijst naar de behoefte van leerlingen om zich bekwaam te voelen en de overtuiging dat zij het geleerde in kunnen zetten in nieuwe contexten. Sociale verbondenheid, tot slot, verwijst naar de behoefte bij een groep te willen horen en het gevoel van veiligheid dat daarmee gepaard gaat. Wanneer aan deze drie basisbehoeften niet kan worden voldaan, nemen de intrinsieke motivatie en het welbevinden af (Ryan & Deci, 2000).

De Self-Determination Theory stelt intrinsieke motivatie centraal; leren is het meest effectief als leerlingen dit doen om het plezier dat zij beleven aan het leren zelf. Extrinsieke motivatie wordt door Ryan en Deci beschouwd als complementair aan intrinsieke motivatie en daarmee al een noodzakelijk component in de onderwijscontext. Voor een effectief leerklimaat moet er echter niet te veel nadruk worden gelegd op extrinsieke factoren, zoals beloning en cijfers, omdat dit een negatief

effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Leerlingen kunnen deze externe factoren opvatten als een vorm van externe controle (Deci & Ryan, 1990). Het doel is daarom de leeromgeving zodanig vorm te geven dat leerlingen het leuk vinden om te leren. Om vervolgens vanuit nieuwsgierigheid aan de slag gaan met een taak met het gevoel dat zij het kunnen en dat zij sociaal verbonden zijn met de omgeving.

Factoren uit de omgeving beïnvloeden op hun beurt de basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000). Autonomie zorgt voor intrinsieke motivatie doordat een lerende zelf kan bepalen wat en hoe er geleerd wordt. In een onderwijssituatie kan de intrinsieke motivatie echter afnemen als de leerling het gevoel heeft dat een taak wordt opgelegd door de docent. In dat geval stopt het leerproces. Autonomie is daarom volgens de Self-Determination Theory niet alleen een psychologische basisbehoefte, maar ook een voorwaarde om te leren.

Ryan en Deci zien motivatie als een continuüm waarbij ongemotiveerd zijn uiterst links en intrinsiek gemotiveerd zijn rechts op het spectrum ligt. Internalisatie is het proces waarbij extrinsieke motivatie verschuift naar intrinsieke motivatie. Zo kan de extrinsieke motivatie een goed cijfer te willen behalen uiteindelijk een intrinsieke motivatie worden, doordat een student voor zichzelf wil bewijzen bepaalde stof te beheersen: hij doet het niet meer voor de docent of de ouders, maar voor zichzelf. Ryan en Deci (2002) gaan uit van vier typen regulatie van het gedrag volgens het continuüm.

Bij externe regulatie wordt gedrag gereguleerd door prikkels van buitenaf en is er sprake van volledige extrinsieke motivatie. Bij regulatie door introjectie is er sprake van internalisering van het doel, maar is externe sturing nodig om het doel te bereiken. Bij geïdentificeerde regulatie is er sprake van gedrag dat wordt vertoond, omdat het doel als belangrijk wordt ervaren. Er is bij deze vorm van regulatie echter nog wel sprake van een zekere afstand tussen de eigen overtuigingen en het doel dat moet worden bereikt. De laatste vorm is geïntegreerde regulatie waarbij gedrag vertoond wordt om een doel te behalen dat door eigen overtuiging gewenst is en daarmee volledig intrinsiek van aard.

Er is veel onderzoek verricht naar autonomie en het effect op het leren. Een voorbeeld is het onderzoek van Black en Deci (2000) naar autonomie-ondersteuning door docenten en het gevoel van welbevinden van studenten. Onder autonomie-ondersteuning vanuit het docentperspectief wordt het erkennen van de zienswijze van de leerling, het aanbieden van keuzemogelijkheden, het verschaffen van relevante informatie op een niet-controlerende wijze en het stimuleren van eigen initiatieven verstaan (Deci & Gagné, 2005). Uitkomst van het onderzoek met een steekproef van 380 studenten onderstreepte het belang dat SDT hecht aan autonomie-ondersteuning; de resultaten van het onderzoek toonden dat het ondersteunen van de zelfstandigheid leidde tot tevredener studenten en betere resultaten.

### **1.2.3 De invloed van de culturele achtergrond van leerlingen op motivatie**

De Self-Determination Theory gaat uit van autonomie, competentie en sociale verbondenheid als universele, aangeboren behoeften van de mens, ongeacht afkomst. Ryan en Deci (2000) stellen dat

hoewel menselijk gedrag in verschillende culturen door interactie met de omgeving varieert, de behoefte aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid in alle culturen wordt teruggevonden. Uit onderzoeken naar motivatie en cultuur is echter gebleken dat mensen afkomstig uit een meer collectivistisch georiënteerde cultuur een meer extrinsiek georiënteerde motivatie hebben (Ramirez & Price-Williams, 1976). Het onderzoek van Verkuyten, Thijs en Canatan (2001) onderstreept dit gegeven. Uit dit onderzoek naar motivatie op Nederlandse scholen onder Turkse en Marokkaanse jongeren kwam naar voren dat zij meer belang hechten aan het oordeel van hun familie met betrekking tot cijfers dan aan hun eigen interesse voor school en op die manier meer extrinsiek gemotiveerd zijn (Verkuyten et al., 2001).

In een collectivistische cultuur is het belang van het individu dan ook ondergeschikt aan dat van het collectief en staat het voldoen aan de verwachtingen van de groep centraal. Het individu ontleent zijn identiteit aan de groep (Hofstede, 1991). Op deze manier zou de nadruk die Nederlandse scholen leggen op individueel succes en de eigen verantwoordelijkheid minder goed passen bij de culturele waarden die leerlingen uit etnische minderheidsgroepen worden aangeleerd. Ouders van deze leerlingen zouden minder nadruk leggen op autonomie als een waardevolle behoefte in de opvoeding waardoor ook op school deze behoefte niet aanwezig is (Tseng, 2004).

In Amerikaans cross-cultureel onderzoek is motivatie in termen van presteren veel onderzocht. Uit het onderzoek van Yu en Yang (1994) blijkt dat de definitie van prestatiemotivatie anders is voor leerlingen uit een meer collectivistisch georiënteerde culturele groep. Waar het bij presteren vanuit een individualistisch perspectief vooral gaat om het presteren voor het eigen individuele succes, gaat het vanuit een collectivistisch perspectief om het presteren om loyaal te zijn aan de groep en om aan de verwachtingen van groepsgenoten te voldoen. Als het om kinderen gaat, wordt de groep gedefinieerd als de familie van het kind. Presteren en het behalen van succes worden dan gerelateerd aan de verwachtingen van de familie (Verkuyten et al., 2001). Volgens Phalet en Claes (1993) is ook een combinatie van beide typen van motivatie mogelijk. Volgens hen zijn veel migrantengroepen bezig met het behouden van de eigen culturele waarden terwijl zij tegelijk proberen te integreren in de cultuur van het gastland.

Leerlingen afkomstig uit een cultuur waar gehoorzaamheid, discipline en een hiërarchische verhouding tot de docent centraal staan, zouden minder profiteren van autonomie-ondersteuning, omdat zij simpelweg minder waarde toekennen aan het concept autonomie. Volgens Miller (1999) zal een docent die leerlingen keuzes biedt en aandacht heeft voor de wensen en de gevoelens van de leerling juist averechts werken voor de ontwikkeling en het effectief leren van leerlingen met een collectivistische culturele achtergrond.

Hoewel de Self-Determination Theory erkent dat er aanzienlijke verschillen bestaan op het gebied van waarden en levensoriëntatie, gaat zij ervan uit dat het vergroten van autonomie een positief effect heeft op lerenden uit alle culturen (Ryan & Deci, 2003). Kritiek op de Self-Determination Theory als universeel toepasbaar berust in het feit dat psychologische constructen als autonomie en

zelfdeterminatie constructen zijn van de westerse wereld. Ze zijn daarmee niet een-op-een toepasbaar op de rest van de wereld waarin een meer groepsgeoriënteerde focus de boventoon voert (Markus & Kitayama, 2003). Er bestaan dus tegenstrijdige opvattingen over de universele toepasbaarheid van de Self-Determination Theory en de behoefte aan autonomie in verschillende culturele contexten. Het is daarom van belang dit nader te onderzoeken.

### **1.3 Vraagstellingen en hypothesen**

De centrale vraagstelling bij dit onderzoek luidt: 'Is er een verschil in de mate waarin leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn voor school en de wijze waarop zij autonomie-ondersteuning door de docent beleven en waarderen?' Deze vraag wordt vertaald in de volgende hypothesen:

- 1. Er bestaat een samenhang tussen de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school en de culturele achtergrond van leerlingen.*
- 2. Er bestaat een verband tussen het gevoel van culturele verbondenheid en groepsgeoriënteerde motivatie; hoe sterker het gevoel van verbondenheid met de culturele groep, hoe sterker de groepsgeoriënteerde motivatie.*
- 3. Leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond zijn meer extrinsiek gemotiveerd voor school dan leerlingen met een westerse achtergrond.*
- 4. Leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond hechten minder waarde aan autonomie als behoefte dan leerlingen met een westerse achtergrond.*
- 5. Leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond waarderen autonomie-ondersteuning door de docent negatiever dan leerlingen met een westerse achtergrond.*

## **2. Methode**

### **2.1 Ontwerp**

In dit kwantitatieve onderzoek zullen de hypothesen worden onderzocht door middel van een survey. De culturele achtergrond van de leerling en de mate van verbondenheid met de culturele groep zijn de onafhankelijke variabelen. Er zijn vier afhankelijke variabelen; de manier waarop een leerling gemotiveerd is voor school, de mate van intrinsieke versus extrinsieke motivatie, de mate waarin leerlingen belang hechten aan autonomie, competentie en relatie, en de mate waarin zij autonomie-ondersteuning door de docent waarderen. Omdat de generatie waarin een leerling allochtoon is mogelijk van invloed is op de mate waarin een leerling bepaalde vermeende karakteristieken van de culturele groep vertoont, wordt dit in hypothese drie opgenomen als covariaat.

De vijf hypothesen zullen door middel van een vragenlijst worden onderzocht die bestond uit verschillende deelaspecten (zie bijlage 1). Voor de eerste twee hypothesen worden de mate van verbondenheid met de culturele groep en de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school gemeten. Voor de derde hypothese zal worden nagegaan in welke mate leerlingen intrinsiek dan wel extrinsiek gemotiveerd zijn voor school. Hypothese vier wordt beantwoord door middels vragen na te gaan hoeveel waarde leerlingen hechten aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid. De vijfde hypothese, tot slot, zal worden gemeten door na te gaan hoe leerlingen autonomie-ondersteuning door de docent waarderen.

Het voordeel van het gebruik van vragenlijsten is de optie om de antwoorden statistisch en parametrisch te toetsen en zo algemeen geldende uitspraken te kunnen doen. Het nadeel van deze werkwijze is het gebrek aan diepgang en het statische karakter van de uitkomsten. Beide nadelen werden getracht te ondervangen door zorgvuldige samenstelling van de vragenlijsten en grondige bestudering van de literatuur.

## 2.2 Participanten

Het onderzoek wordt verricht op een school voor voortgezet onderwijs in Den Haag. De school profileert zich als UNESCO-school met een afdeling voor tweetalig onderwijs, gymnasium, vwo en havo. De school telde op het moment van afname van de vragenlijst 977 leerlingen. Daarvan zaten er 520 leerlingen in de onderbouw (eerste tot en met derde klas) en 457 leerlingen in de bovenbouw (vierde klas en hoger). Alle leerlingen van de school werden uitgenodigd om mee te doen aan het onderzoek. De totale populatie van het onderzoek kwam hiermee op 977.

Aan het onderzoek deden in totaal 591 leerlingen mee. 281 jongens en 310 meisjes. De leeftijd varieerde van 12 tot 19 jaar ( $M = 14,6$ ,  $SD = 1.86$ ). Van deze leerlingen zaten er 393 in de onderbouw (leerjaar één tot en met drie) en 198 in de bovenbouw (leerjaar vier tot en met zes).

Nadat goedkeuring van de commissie Ethische Toetsing (cETO) van de Open Universiteit was verkregen, kon de vragenlijst in gebruik worden genomen. Als de leerlingen bereid waren mee te werken aan het onderzoek, en nadat toestemming van de ouders was verkregen, werden de leerlingen uitgenodigd worden om de survey digitaal in te vullen onder schooltijd. Aangezien het invullen van de vragenlijsten geschiedde tijdens een les, was de verwachting dat de respons hoog zal zijn. Op basis van een betrouwbaarheidsniveau van 95% en een foutmarge van 5% was de gewenste respons op de survey 222 in de onderbouw en 209 in de bovenbouw (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009).

Omdat er gewerkt wordt met bestaande groepen, is er sprake van een selecte steekproef. Omdat de generaliseerbaarheid van een selecte steekproef in twijfel kan worden getrokken, is het van belang een zo hoog mogelijke respons te verkrijgen.

## 2.3 Materialen

Voor dit onderzoek naar motivatie en de relatie met de culturele achtergrond van leerlingen werd een survey afgenomen (zie bijlage 1). De survey begon met een korte toelichting op het onderzoek en een toestemmingsformulier, zoals voorgeschreven in de richtlijnen van de cETO van de Open Universiteit (OU, 2017). De survey bestond uit 58 vragen verdeeld over meerdere deelgebieden.

In de vragenlijst werd als eerst gevraagd naar algemene gegevens zoals leeftijd, geslacht en het schoolniveau. Ook vulde de leerling in welke afkomst hij heeft, waarbij onderscheid gemaakt werd gemaakt tussen ‘Antilliaans’, ‘Chinees’, ‘Indiaas’, ‘Marokkaans’, ‘Nederlands’, ‘Pools’, ‘Turks’, ‘Surinaams’, ‘Anders namelijk (...)’. Deze negen antwoordopties werden gekozen op basis van de huidige leerlingpopulatie van de school waar het onderzoek werd uitgevoerd.

De mate van verbondenheid met de culturele groep werd gemeten door zes vragen te stellen, gebaseerd op de Collective Self-Esteem Scale van Luhtanen en Crocker (1992). De interne consistentie van de originele schaal ligt tussen de .83 en .88 (Luhtanen & Crocker, 1992). Middels zes items werd met een 5-punts Likertschaal gemeten in hoeverre iemand zich verbonden voelt met de etnische groep waartoe hij of zij behoort. De antwoordmogelijkheden liepen van 1 ‘helemaal niet mee eens’ tot 5 ‘helemaal mee eens’. Een voorbeeld van een vraag is ‘Mijn afkomst is belangrijk voor wie ik ben’.

Volgens Verkuyten et al. (2001) kan individueel- of familie-georiënteerde motivatie van leerlingen gemeten worden door twee items; ‘Ik werk hard op school, omdat ik dat zelf wil’ en ‘Ik werk hard op school omdat mijn ouders dat willen’. Leerlingen beantwoorden deze stellingen door middel van een 5-punts Likertschaal, waarbij 1 staat voor ‘Helemaal niet mee eens’ en 5 voor ‘Helemaal mee eens’. Om de interne consistentie van het construct te vergroten, zijn per deelgebied twee extra vragen toegevoegd (zie bijlage 1).

Om na te gaan in hoeverre leerlingen hechten aan de basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid in de klas werd de Basic Need Satisfaction at Work Scale (BPNS-W) gebruikt (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001). Deze vragenlijst is door Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens en Lens (2010) aangepast tot een vragenlijst van 18 vragen voor leerlingen op school. De interne consistentie van de subschalen lag tussen .81 en .85 (Van den Broeck et al., 2010). Leerlingen antwoorden door op een 5-punts Likertschaal aan te geven in hoeverre zij het (on)eens zijn met een stelling. 1 stond hierbij voor ‘Helemaal niet mee eens’ en 5 voor ‘Helemaal mee eens’.

Autonomie werd gemeten door stellingen als ‘Ik voel me vrij mijn schoolwerk te doen zoals ik denk dat het goed is.’ Een voorbeeld van een stelling over competentie als basisbehoefte was ‘Ik voel me niet echt competent in mijn schoolwerk’. Sociale verbondenheid werd gemeten door stellingen als ‘Ik voel niet echt een band met de docenten op school’ en ‘Ik voel me een deel van de groep op school’.

Om te meten of een leerling extrinsiek of intrinsiek gemotiveerd is, werd de Zelf-Regulatie Vragenlijst – Leren gebruikt (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). Deze vragenlijst is een aangepaste versie van de Self-Regulation Questionnaire-Academic (SRQ-A) ontwikkeld door Ryan en Connell (1989). Deze vragenlijst meet vier motivatiestijlen door middel van 16 items; extrinsiek, introjected, geïdentificeerd en intrinsiek. De items bij de extrinsieke en introjected motivatiestijl kunnen worden opgeteld tot de schaal extrinsieke motivatie. De overige twee subschalen tot de schaal intrinsieke motivatie. In de vragenlijst antwoorden leerlingen op een 5-punts Likertschaal waarbij 1 staat voor ‘Helemaal niet belangrijk’ en 5 voor ‘Heel erg belangrijk’. De interne consistentie van deze originele schalen varieerde van .73 tot .84 (Vansteenkiste et al., 2009). Een voorbeeld van een stelling die extrinsieke motivatie meet is ‘Ik ben gemotiveerd om te studeren, omdat ik verondersteld word dit te doen’. ‘Ik vind het belangrijk om te studeren omdat ik studeren leuk vind’ is een voorbeeld van een vraag in het deelgebied intrinsieke motivatie.

De ervaren autonomie-ondersteuning werd gemeten door gebruik van de Learning Climate Questionnaire (LCQ) van Williams en Deci (1996). De originele alpha van deze schaal is .94 (12 items) (Williams & Deci, 1996). In de korte versie van de vragenlijst antwoorden leerlingen op zes vragen middels een 7-punts Likertschaal waarbij 1 staat voor ‘Sterk mee oneens’ en 7 voor ‘Sterk mee eens’. Een voorbeeld van een vraag was ‘Ik heb veel vertrouwen in mijn docent’.

Om na te gaan hoe leerlingen autonomie-ondersteuning waarderen zijn vier door de onderzoeker bedachte vragen toegevoegd. Een voorbeeld van een vraag was ‘Ik vind zelfstandig werken prettiger dan werken in groepjes’. Leerlingen beantwoorden deze stellingen eveneens op een 7-punts Likertschaal waarbij 1 staat voor ‘sterk mee oneens’ en 7 voor ‘sterk mee eens’.

## 2.4 Procedure

Voordat de survey bij onderhavig onderzoek kon worden uitgezet, is eerst toestemming gevraagd aan de commissie Ethische Toetsing (cETO) van de Open Universiteit. Nadat toestemming was verkregen van de cETO werd het onderzoek door de school onder de aandacht van de ouders gebracht, door een kort schrijven in de nieuwsbrief. Daarin werd medegedeeld dat zij een e-mail zouden ontvangen met nadere informatie over het onderzoek, alsmede een toestemmingsverklaring voor deelname van hun kind. De leerlingen ontvingen een vooraankondiging van het onderzoek via hun schoolmail. In het e-mailbericht dat werd verzonden, werd het doel van het onderzoek toegelicht en vermeld dat de anonimiteit van de deelnemers was gewaarborgd. Tevens werd benadrukt dat er geen informatie zou worden opgeslagen die te herleiden was naar individuele respondenten. Dit stond ook vermeld in de inleiding van de survey. Verdere instructies voor het invullen van de survey door de leerlingen werden gegeven in de inleiding van de vragenlijst (zie bijlage 1). De survey werd op 17 april 2018 afgenomen in de lessen van die dag. Voorafgaand was een e-mailbericht gestuurd naar docenten van de school met informatie over het onderzoek en de vraag of zij 15 minuten van hun lestijd wilden afstaan aan het



invullen van de vragenlijst. Leerlingen ontvingen in de ochtend van 17 april een link in hun schoolmail waarmee zij de survey konden openen in Google Forms (<http://google.com/forms>). Voor het invullen van de vragenlijst was geen tijdslimiet vastgelegd. Zodra de leerling klaar was met het invullen ervan, kon de vragenlijst worden afgesloten. De resultaten werden automatisch opgeslagen. In de middag van 17 april is nogmaals een kort bericht uitgegaan naar de leerlingen met de vraag of zij de vragenlijst alsnog in wilden vullen indien zij dit nog niet hadden gedaan.

## 2.5 Data-analyse

Na sluiting van de survey is de data vanuit Google Forms middels een Excelbestand overgezet in een IBM SPSS Statistics 25 database ([www.ibm.com](http://www.ibm.com)). Alvorens er analyses konden worden uitgevoerd is door middel van een item-analyse de interne consistentie van de schalen bekeken (zie tabel 2). Bij schalen waarvan de items door de onderzoeker zijn geconstrueerd of waar extra items door de onderzoeker aan zijn toegevoegd, is ook een factor-analyse uitgevoerd (zie bijlage 2). Na deze analyses zijn acht schalen geconstrueerd (zie tabel 1).

De mate van verbondenheid met de culturele groep werd gemeten door zes vragen te stellen. Het item 'Ik voel me meer niet-Nederlander dan wel-Nederlander' is niet opgenomen in de schaal, omdat deze door de participanten met een Nederlandse achtergrond niet kon worden beantwoord. Er werden daarom vijf items opgeteld tot de schaal culturele verbondenheid. De betrouwbaarheid van de schaal culturele verbondenheid was goed te noemen,  $\alpha = .81$  (5 items).

Om de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school te achterhalen zijn items over een individueel- versus een familie-georiënteerde motivatiestijl opgenomen. Een factoranalyse met twee factoren kon niet worden uitgevoerd, omdat het item 'Ik werk hard op school zodat ik een goede toekomst krijg' een communaliteit had hoger dan 1. Het item is daarom uit de factoranalyse weggelaten. Dit item past inhoudelijk gezien ook bij beide typen van motivatie. De uitgevoerde factoranalyse liet de verwachte clustering in de twee motivatie-oriëntaties ook zien (zie bijlage 2). De items over individueel-georiënteerde motivatie zijn opgeteld tot de schaal individueel-georiënteerde motivatie,  $\alpha = .63$  (2 items). De drie overige items zijn opgeteld tot de schaal familie-georiënteerde motivatie. De betrouwbaarheid van deze schaal was goed te noemen,  $\alpha = .77$ .

Er zijn drie subschalen per psychologische basisbehoefte geconstrueerd, respectievelijk de schalen autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Elke construct werd middels 6 items gemeten. De items die autonomie meten werden opgeteld tot de schaal basisbehoefte autonomie, de betrouwbaarheid van deze schaal was goed,  $\alpha = .70$ . De alpha van de schaal basisbehoefte competentie was .82. De interne consistentie van de subschaal sociale verbondenheid was .65.

De items die behoren tot de extrinsieke en introjected motivatiestijl werden opgeteld tot de schaal extrinsieke motivatie. De items die behoren tot de identificatie en integratie intrinsieke motivatie-stijl werden opgeteld tot de schaal intrinsieke motivatie. Beide schalen bestonden uit 8

items. De betrouwbaarheid van de schaal extrinsieke motivatie was hoog,  $\alpha = .91$ . De betrouwbaarheidsanalyse van de items die intrinsieke motivatie meet, leverde een alpha van .78.

De ervaren autonomie-ondersteuning werd gemeten middels 6 items. Deze items werden vervolgens opgeteld tot de schaal ervaren autonomie-ondersteuning,  $\alpha = .89$ .

De mate waarin leerlingen autonomie-ondersteuning waarderen werd gemeten door vier door de onderzoeker bedachte stellingen. Na een factoranalyse bleek dat één item moest worden verwijderd (zie bijlage 2). Het item ‘Ik vind zelfstandig werken prettiger dan werken in groepjes’ had een factorlading lager dan .4 en is derhalve niet opgenomen in de schaal. De resterende items werden vervolgens opgeteld tot de schaal waardering autonomie-ondersteuning,  $\alpha = .49$ , 3 items. Deze alpha is lager dan de kritieke grenswaarde van .6 die gehanteerd wordt om items op verantwoorde wijze op te kunnen tellen tot een schaal. Uit de item-analyse bleek echter dat de betrouwbaarheid niet te vergroten was door het verwijderen van items. Ondanks de geringe alpha is besloten de schaal te construeren; ook het geringe aantal items kan hierin een rol spelen. Bij het interpreteren van resultaten op deze variabele moet echter een grote mate van voorzichtigheid betracht worden.

Tabel 2 toont naast de Cronbach’s alpha ook de correlatie tussen de acht schalen. Hieruit blijkt een positieve correlatie tussen de schalen culturele verbondenheid, motivatie en autonomie. Er blijkt een negatieve samenhang tussen de schaal culturele verbondenheid en de waardering van autonomie-ondersteuning. Dit komt overeen met de bevindingen van Miller (1999) die stelt dat aandacht voor de autonomie van leerlingen averechts zal werken voor leerlingen afkomstig uit een collectivistische cultuur.

Tabel 1  
Schalen, aantal items en N

Schaal	Aantal items	N
1. Culturele verbondenheid	5	591
2. Individueel-georiënteerde motivatie	2	570
3. Familie-georiënteerde motivatie	3	568
4. Basisbehoefte autonomie	6	588
5. Extrinsieke motivatie	8	587
6. Intrinsieke motivatie	8	587
7. Ervaren autonomie-ondersteuning	6	586
8. Waardering autonomie-ondersteuning	3	583

Tabel 2

*Pearson correlatiecoëfficiënt voor de acht schalen, met op de diagonaal de Cronbach's  $\alpha$*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Culturele verbondenheid	.809							
2. Individueel-georiënteerde motivatie	.026	.632						
3. Familie-georiënteerde motivatie	.298**	.099*	.768					
4. Basisbehoefte autonomie	.131**	.401**	.039	.699				
5. Extrinsieke motivatie	.099*	.056	.436**	-.089*	.914			
6. Intrinsieke motivatie	.102*	.655**	.091*	.000	.135**	.779		
7. Ervaren autonomie-ondersteuning	.001	.325**	.039	.504**	.056	.340**	.890	
8. Waardering autonomie-ondersteuning	-.040	.068	-.072	.024	-.157**	.029	-.017	.492

Noot . \* p <.05, \*\* P <.01

De eerste hypothese wordt beantwoord middels een variantieanalyse waarbij eta-kwadraat wordt bekeken. De tweede hypothese wordt beantwoord middels een correlatie- en een regressieanalyse. De overige drie hypothesen zijn door middel van variantieanalyses getoetst.

### 3. Resultaten

In totaal deden 155 leerlingen met een westerse achtergrond aan het onderzoek mee, 303 leerlingen met een niet-westerse achtergrond en 133 leerlingen met een gemengde afkomst die niet in één van beide groepen paste. In tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken van de variabelen van dit onderzoek opgenomen.

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken*

Variabelen	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaard-afwijking
Leeftijd	589	12	19	14,64	1,86
Culturele verbondenheid	591	1	5	3,57	0,94
Individueel-georiënteerde motivatie	570	1	5	3,64	0,95
Familie-georiënteerde motivatie	568	1	5	3,58	1,00
Intrinsieke motivatie	587	1	5	3,38	0,93
Extrinsieke motivatie	587	1	5	2,98	0,75
Basisbehoefte autonomie	588	1	5	3,23	0,74
Ervaren autonomie-ondersteuning	586	1	7	4,21	1,31
Waardering autonomie ondersteuning	583	1	7	4,84	1,08

Om te toetsen of er een verband bestaat tussen de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school en de culturele achtergrond van leerlingen is een ANOVA uitgevoerd en is eta-kwadraat bekeken. De variantieanalyse liet geen verschil zien tussen westerse en niet-westerse leerlingen in individueel-georiënteerde motivatie. Niet-westerse leerlingen scoren echter wel hoger op familie-georiënteerde motivatie ( $M = 3.71$ ) dan westerse leerlingen ( $M = 3.31$ ). Dit verschil is significant,  $F(2,565) = 10.98$ ,  $p < .001$ . Om de sterkte van dit verband te achterhalen, is eta-kwadraat berekend,  $\eta^2 = 0.04$ . 4% van de variantie in de score op familie-motivatie wordt verklaard door verschillen in culturele achtergrond.

De tweede hypothese veronderstelde een verband tussen het gevoel van culturele verbondenheid en familie-georiënteerde motivatie; hoe sterker het gevoel van verbondenheid met de culturele groep, hoe sterker de familie-georiënteerde motivatie. Om de hypothese te toetsen, is een correlatieanalyse uitgevoerd. Hieruit blijkt een positief verband tussen beide begrippen,  $r = .30$ ,  $p < .001$ . Om na te gaan of culturele verbondenheid ook een voorspeller is van familie-georiënteerde motivatie, is een regressieanalyse uitgevoerd. Uit de ANOVA blijkt dat het model significant is,  $F(1,566) = 55.16$ ,  $p < .001$ . Om een indicatie te krijgen van de kwaliteit van het model wordt  $R^2$  bekeken. In dit geval is  $R^2 .09$ , wat betekent dat 9% van de variantie in familie-georiënteerde motivatie wordt verklaard door het gevoel van culturele verbondenheid. Culturele verbondenheid is dus een significante predictor van familie-georiënteerde motivatie,  $\beta = .32$ ,  $p < .001$ .

Hypothese drie stelde dat leerlingen met een niet-westerse achtergrond meer extrinsiek gemotiveerd zouden zijn voor school dan leerlingen met een westerse achtergrond. Om deze hypothese te toetsen is een variantieanalyse uitgevoerd. De variantieanalyse liet geen verschil zien tussen westerse en niet-westerse leerlingen op het gebied van extrinsieke motivatie. Er bestaat echter wel een verschil tussen beide groepen als het gaat om intrinsieke motivatie,  $F(2,584) = 3.53$ ,  $p = .030$ .

Niet-westerse leerlingen scoren hoger op intrinsieke motivatie ( $M = 3.48$ ) dan westerse leerlingen ( $M = 3.26$ ). Om de sterkte van dit verband na te gaan, is eta-kwadraat berekend,  $\eta^2 = 0.12$ . 12 % van de variantie in de score op intrinsieke motivatie wordt verklaard door afkomst.

Om na te gaan of de generatie waarin een leerling allochtoon is van invloed is, is een ANCOVA uitgevoerd. Uit de test bleek dat de covariaat de scores op extrinsieke motivatie niet voorspelt,  $F(1,578) = 1.14$ ,  $p = .286$ . Ook voor intrinsieke motivatie werd geen significant effect voor de covariaat gevonden,  $F(1,578) = .82$ ,  $p = .367$ .

De vierde hypothese veronderstelde dat leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond minder waarde hechten aan autonomie als behoefte dan leerlingen met een westerse achtergrond. Deze hypothese is middels een ANOVA getoetst. De variantieanalyse liet dit verschil niet zien,  $F(2,585) = 2.31$ ,  $p = .100$ . Er bleek ook geen verschil in de mate waarin westerse en niet-westerse leerlingen autonomie-ondersteuning door de docent ervaren,  $F(2,583) = .68$ ,  $p = .510$ .

De laatste hypothese stelde dat leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond autonomie-ondersteuning door de docent negatiever waarderen dan leerlingen met een westerse achtergrond. Middels een variantieanalyse is deze hypothese getoetst. De analyse liet geen verschil tussen de groepen zien.

#### **4. Discussie en conclusie**

De Self-Determination Theory stelt dat autonomie, competentie en sociale verbondenheid universele psychologische basisbehoeften zijn voor de mens. Culturele diversiteit is volgens SDT niet van invloed op het belang dat mensen aan deze behoeften hechten. Kritiek op de Self-Determination Theory als universeel toepasbare theorie berust in het feit dat psychologische constructen als autonomie en zelfdeterminatie constructen zijn van de westerse wereld. Ze hoeven daarmee niet een-op-een toepasbaar te zijn op de rest van de wereld waarin een meer groepsgeoriënteerde focus de boventoon voert (Markus & Kitayama, 2003). Er bestaan dus tegenstrijdige opvattingen over de universele toepasbaarheid van de Self-Determination Theory en de behoefte aan autonomie in verschillende culturele contexten. Het doel van dit onderzoek was bij te dragen aan de discussie door de behoefte aan autonomie als één van de leidende principes van SDT in een Nederlandse context te toetsen.

Dit onderzoek beoogde na te gaan of er een verschil is in de mate waarin leerlingen met een westerse en een niet-westerse achtergrond intrinsiek en extrinsiek gemotiveerd zijn voor school. Daarnaast werd gekeken of er een verschil is in de manier waarop deze leerlingen autonomie-ondersteuning door docenten beleven en waarderen. De centrale vraagstelling bij dit onderzoek luidde: 'Is er een verschil in de mate waarin leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond intrinsiek

en extrinsiek gemotiveerd zijn voor school en de wijze waarop zij autonomie-ondersteuning door de docent beleven en waarderen?’

De eerste hypothese voorspelde een samenhang tussen de manier waarop leerlingen gemotiveerd zijn voor school en de culturele achtergrond van leerlingen. Uit de ANOVA bleek dat er geen verschil bestaat tussen westerse en niet-westerse leerlingen op het gebied van individueel-georiënteerde motivatie. Niet-westerse leerlingen scoren echter wel hoger op familie-georiënteerde motivatie. Het onderzoek naar motivatie op Nederlandse scholen onder Turkse en Marokkaanse jongeren van Verkuyten, Tijs en Canatan (2001) liet het zelfde resultaat zien. Uit het onderzoek kwam naar voren dat Turkse jongeren meer belang hechten aan het oordeel van hun familie met betrekking tot cijfers dan aan hun eigen interesse voor school. In onderhavig onderzoek is het verband echter klein; slechts 4% van de variantie werd verklaard door verschillen in culturele achtergrond.

De tweede hypothese voorspelde een samenhang tussen het gevoel van culturele verbondenheid en groep georiënteerde motivatie. Uit de analyse bleek dit verband te bestaan; hoe sterker het gevoel van culturele verbondenheid, hoe sterker de familie-georiënteerde motivatie. Het gevonden verschil laat zich vanuit de literatuur verklaren vanuit de gedachte over collectivisme versus individualisme (Hofstede, 1991). In een collectivistische cultuur is het belang van het individu ondergeschikt aan dat van het collectief en staat het voldoen aan de verwachtingen van de groep centraal. In een schoolsituatie vertaalt dit zich in leerlingen die hun motivatie halen uit het voldoen aan verwachtingen van hun ouders. Volgens Tseng (2004) leggen ouders van leerlingen uit collectivistisch-georiënteerde culturen minder nadruk op autonomie als behoefte. Culturele verbondenheid bleek een significante voorspeller voor familie-georiënteerde motivatie. Hoe sterker het gevoel van het behoren tot de groep is, hoe meer de motivatie vanuit dit gevoel ontstaat.

De derde hypothese stelde dat leerlingen met een niet-westerse achtergrond meer extrinsiek gemotiveerd zouden zijn voor school dan leerlingen met een westerse achtergrond. Deze hypothese is in verschillende onderzoeken bevestigd (Ramirez & Prince, 1976; Verkuyten et al, 2001). Dit onderzoek laat bovengenoemd resultaat echter niet zien. Uit de analyse bleek juist dat niet-westerse leerlingen meer intrinsieke motivatie hebben dan westerse leerlingen. Het idee dat niet-westerse leerlingen minder intrinsieke motivatie voor school zouden hebben, kan achterhaald zijn. De meeste Nederlandse leerlingen zijn derde-generatie allochtoon en identificeren zich zo wellicht meer met de Nederlandse cultuur dan met die van het land van herkomst. Dit zou een interessant uitgangspunt zijn voor vervolgonderzoek. Het verband tussen de variabelen bleek echter zwak. Herhaling van het onderzoek in andere schooltypes zou hierin meer duidelijkheid kunnen verschaffen. Ook moet de kanttekening worden gemaakt dat het onderzoek van Verkuyten et al. (2001) is uitgevoerd op verschillende middelbare scholen, voor dit onderzoek is slechts één school onderzocht.

Er bleek geen verschil tussen westerse en niet-westerse leerlingen in de behoefte aan autonomie. Verwacht werd dat niet-westerse leerlingen vanuit hun groepsgeoriënteerde motivatie autonomie als minder belangrijk zouden ervaren. Deze verwachting werd door de analyses niet

bevestigd. Dat er geen verschil gevonden is, zou te wijten kunnen zijn aan het schooltype waar het onderzoek is uitgevoerd; een school voor havo, vwo en gymnasium. Leerlingen met een hoger schoolniveau zijn wellicht meer geneigd zaken zelf uit te zoeken. Dit kan meegenomen worden in eventueel vervolgonderzoek. Ook in de mate waarin westerse en niet-westerse leerlingen autonomie-ondersteuning ervaren bleek geen verschil. Dit kan komen doordat in het huidige onderwijs autonomie erg doordrongen is in het onderwijsprogramma. Interessant zou zijn om dit onderzoek te herhalen in een experiment waarbij de mate van autonomie-ondersteuning gevarieerd wordt.

De laatste hypothese stelde dat leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond autonomie-ondersteuning door de docent negatiever waarderen dan leerlingen met een westerse achtergrond. Volgens Miller (1999) zou het aanbieden van keuzevrijheid effectief leren van leerlingen met een collectivistische achtergrond juist belemmeren. Uit de variantieanalyse bleek in dit onderzoek echter geen verschil tussen de groepen. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat deze schaal een lage alpha kent, .49, hierdoor is de kans op een Type 1-fout groter. Het resultaat ligt echter wel in lijn met de andere gevonden resultaten in dit onderzoek. Eveneens zou de gelijke waardering van autonomie onder westerse en niet-westerse leerlingen kunnen samenhangen met de leeftijd van de onderzoeksgroep. Leerlingen in een puberleeftijd, die zich losmaken van volwassenen, zouden wellicht meer geneigd zijn dingen zelf uit te zoeken. Herhaling van dit onderzoek in het basis- en hoger onderwijs zou hierin meer duidelijkheid kunnen verschaffen.

Concluderend kan gesteld worden dat er geen verschil is tussen westerse en niet-westerse leerlingen op het gebied van extrinsieke motivatie. Niet-westerse leerlingen bleken, in tegenstelling tot wat in de literatuur gevonden wordt, juist meer intrinsiek gemotiveerd te zijn voor school dan westerse leerlingen. Er bleek ook geen verschil in de mate waarin westerse en niet-westerse leerlingen autonomie-ondersteuning door de docent beleven en waarderen. Hierin is een verschuiving merkbaar; de huidige generatie niet-westerse leerlingen is niet meer te vergelijken met vorige generaties. Het motivatieprobleem dat in het Nederlandse onderwijs een rol speelt, is dus niet in directe zin te wijten aan verschillen in de manier waarop westerse en niet-westerse leerlingen gemotiveerd zijn voor school. De aanname dat autonomie-ondersteuning bevorderend onderwijs minder geschikt zou zijn voor niet-westerse leerlingen wordt met de uitkomst van dit onderzoek ter discussie gesteld.

#### **4.1 Relevantie en mogelijkheden voor vervolgonderzoek**

Er is een theoretisch debat gaande over de universaliteit van de Self-Determination Theory. De vraag is of deze theorie echt zo universeel toepasbaar is als wordt aangenomen. Voorstanders van SDT propageren psychologische basisbehoeften als universeel en onafhankelijk van de culturele context (Ryan & Deci, 2003). Kritiek op de Self-Determination Theory heeft vooral betrekking op het belang en de waardering die door verschillende culturele groepen zouden worden toegekend aan de psychologische basisbehoeften (Markus & Kitayama, 2003). Autonomie zou voor leerlingen uit collectivistische culturen juist averechts werken (Miller, 1999). Er is in Nederland nog weinig

onderzoek naar dit onderwerp verricht. Beschikbaar onderzoek is veelal onderzoek dat in Amerika is uitgevoerd en de culturele groepen die daarin worden onderscheiden zijn niet één op één te vertalen naar de situatie in Nederland. Het onderwijs heeft er echter baat bij meer te weten te komen over de situatie in Nederland om zo het curriculum en de manier waarop onderwijs aangeboden wordt eventueel aan te kunnen passen en af te stemmen op de huidige culturele diversiteit in het klaslokaal.

Docenten in het voorgezet onderwijs worden in toenemende mate geconfronteerd met diversiteit in het klaslokaal. Hierbij gaat het niet alleen om niveauverschillen tussen leerlingen, maar ook om verschillen in sociaal-economische status en culturele achtergrond. Vooral klassen in de randstad zijn gevarieerd van samenstelling en kennen een hoge culturele diversiteit. Mogelijk leidt deze verscheidenheid tot verschillen in de motivatie voor school en in de manier waarop leerlingen door de docent het best gemotiveerd kunnen worden. Initiatieven die autonomie voor leerlingen willen bevorderen, zouden echter voor bepaalde leerlingen juist nadelig kunnen uitwerken. In bredere zin heeft de Onderwijsinspectie in 2014 onderstreept dat de motivatie van Nederlandse leerlingen lager is vergeleken met leerlingen uit andere landen. Het onderwijs heeft er belang bij meer inzicht te verkrijgen in deze thematiek om zo mogelijk het curriculum hierop aan te passen en inzicht te krijgen in manieren waarop de motivatie van Nederlandse leerlingen vergroot kan worden.

Uit dit onderzoek bleek inderdaad een samenhang tussen culturele verbondenheid en motivatie. De sterkte van dit verband bleek echter gering. Kwalitatief onderzoek zou meer inzicht kunnen geven in deze samenhang. Het zou eveneens interessant zijn om in vervolgonderzoek ook andere variabelen op te nemen die mogelijk verband houden met de verschillen tussen westerse en niet-westerse leerlingen, zoals sociaal-economische status en verschillen in cognitief zelfvertrouwen en academisch zelfconcept.

#### **4.2 Beperkingen van het onderzoek**

Er zijn enkele kanttekeningen te plaatsen bij dit onderzoek. Een eerste kanttekening betreft de vragenlijsten. De mate waarin leerlingen autonomie-ondersteuning waarderen werd gemeten door vier door de onderzoeker bedachte stellingen. De schaal waardering van autonomie-ondersteuning kende een (te) lage alpha, maar is desondanks geconstrueerd. In een vervolgonderzoek zouden meer items aan de schaal moeten worden toegevoegd om de validiteit van het construct te vergroten. Daarnaast zijn de vragen in de vragenlijst per deelonderwerp aangeboden. Hierdoor bestaat de kans dat leerlingen aan het eind van de vragenlijst de items met minder aandacht hebben bekeken. Het door elkaar aanbieden van de items kan hierin een oplossing bieden.

Een tweede kanttekening betreft de validiteit van het onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd op één middelbare school in de randstad. De externe validiteit is door het selectieve karakter van de onderzoeksgroep mogelijk in het geding. Om meer algemeen geldende uitspraken te kunnen doen is het van belang het onderzoek te herhalen op andere scholen in het land met een ander schooltype en een ander niveau.



## 5. Referenties

- Black, A.E., & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1990). A Motivational Approach to Self: Integrating in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University Rochester Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. Columbia University Press: New York.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: Mc-Graw-Hill.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2013-2014. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (2003). Models of agency: sociocultural diversity in the construction of action. *Nebraska Symposium on Motivation*, 49, 1-57.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Miller, J.G., (1999). *Cultural conceptions of duty: Implications for motivation and morality*, in D, Munroe, J.F. Schumaker & S.C. Carr (Eds.), *Motivation and Culture*, 178-192. New York: Routledge.
- Phalet, K., & Claes, W. (1993). A comparative study of Turkish and Belgian youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 319-343. doi: 10.1177/0022022193243004.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Education Psychology*, 95(4), 667-686.
- Ramirez, M., & Price-Williams, D. R. (1976). Achievement motivation in children of three ethnic groups in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 7, 49-60.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A SDT perspective on internalization and integration within cultures. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*, 253-274. New York: Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Springer.
- Tseng, V. (2004). Family interdependence and academic adjustment in college: Youth from immigrant and U.-S.-born families. *Child Development*, 75, 966-983.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing Autonomy, Competence and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of the Work-related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. doi: 10.1348/096317909X481382
- van der Veen, I., Weijers, D., Dikkers, L., Hornstra, L., & Peetsma, T. (2014). Een praktijkreviewstudie naar het motiveren van leerlingen met verschillende prestatieniveaus en sociale en etnische achtergrond. Amsterdam: Kohnstamm Institute.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a Self-Determination perspective. The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, 101(3), 671-688.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among Turkish early and young adolescents in The Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 378-408.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.
- Yu, A. B., & Yang, K. S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kâğıtçıbaşı, S. C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Cross-cultural research and methodology series, 18. Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*, 239-266. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## Bijlage 1 – Vragenlijst

### Vragenlijst

Beste leerling,

Welkom bij de vragenlijst over motivatie en de relatie met de culturele achtergrond van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hartelijk dank dat je wilt meewerken aan dit onderzoek. Deelname is volledig anoniem, antwoorden zijn nooit te herleiden tot een individuele leerling.

Het doel van het onderzoek is om te kijken of de culturele achtergrond (de afkomst) van leerlingen van invloed is op hun motivatie voor school. Als we weten wat de invloed hiervan is, kunnen docenten hun lessen hierop aanpassen en het onderwijs nog beter maken.

Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Als je ervoor kiest om deel te nemen, mag je je te allen tijde terug te trekken zonder daarvoor een reden op te geven. Mocht je voorafgaand, tijdens of na deelname vragen hebben, dan kun je die mailen naar mevrouw Plomp: [plm@hofstadlyceum.nl](mailto:plm@hofstadlyceum.nl).

---

Voordat we beginnen wil ik je vragen onderstaand toestemmingsformulier in te vullen en te ondertekenen.

Code	Vraag	Antwoordmethode
TOE1	Ik geef toestemming voor het gebruik van de data die tijdens dit onderzoek wordt verzameld voor wetenschappelijk onderzoek.	Checkbox
TOE2	Ik heb uitleg gekregen over het onderzoek.	Checkbox
TOE3	De informatie over het onderzoek heb ik gelezen en mijn ouders laten lezen.	Checkbox
TOE4	Ik heb mijn eventuele vragen over het onderzoek gesteld.	Checkbox
TOE5	Ik heb nagedacht of ik aan het onderzoek wil deelnemen.	Checkbox
TOE6	Ik mag op ieder moment stoppen met het onderzoek als ik dat wil.	Checkbox
TOE7	Als je bovenstaande hebt gelezen en toestemt deel te nemen, onderteken dan dit formulier door de datum van vandaag hieronder in te voeren.	Datum

### Toelichting op de vragenlijst

De vragenlijst begint met een aantal algemene vragen over jou en je afkomst. Vervolgens worden vragen gesteld over jouw achtergrond en jouw motivatie voor school. Er zijn geen goede of foute antwoorden; ik ben alleen benieuwd naar jouw mening.

Je beantwoordt de vragen door aan te klikken in hoeverre je het eens of oneens bent met een stelling of in hoeverre je een stelling belangrijk vindt. Nogmaals, er zijn geen goede of minder goede antwoorden; het gaat om wat jij vindt.

Hartelijk bedankt!

### Algemene vragen

Hieronder volgen enkele vragen over jou. (1/6)

#### 1. Ik ben een:

- ☐ Jongen
- ☐ Meisje

**2. Mijn leeftijd is:**

- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ Anders

**3. Ik zit in:**

- ☐ klas 1
- ☐ 2 havo
- ☐ 2 vwo (of tto) / 2 gymnasium
- ☐ 3 havo
- ☐ 3 vwo (of tto) / 3 gymnasium
- ☐ 4 havo
- ☐ 4 vwo / 4 gymnasium
- ☐ 5 vwo / 5 gymnasium
- ☐ 6 vwo / 6 gymnasium
- ☐ 5 havo

**4. Mijn afkomst is (meerdere antwoorden mogelijk, bijvoorbeeld als jouw afkomst gemengd is):**

- ☐ Antilliaans
- ☐ Chinees
- ☐ Indiaas
- ☐ Marokkaans
- ☐ Nederlands
- ☐ Pools
- ☐ Turks
- ☐ Surinaams
- ☐ Anders:

**5. Ik voel mij vooral:**

- ☐ Antilliaans
- ☐ Chinees
- ☐ Indiaas
- ☐ Marokkaans
- ☐ Nederlands
- ☐ Pools
- ☐ Turks
- ☐ Surinaams
- ☐ Anders:

**6. Wie van de volgende personen uit jouw familie is NIET in Nederland geboren (meerdere antwoorden mogelijk)?**

- ☐ ikzelf
- ☐ (één van) mijn ouders
- ☐ mijn opa en oma
- ☐ Niet van toepassing

**Culturele achtergrond en motivatie**

Nu volgen vragen over je achtergrond en jouw motivatie voor school. Er zijn geen goede of foute antwoorden, ik ben alleen benieuwd naar jouw mening. Je beantwoordt de vragen door op een schaal aan te geven in hoeverre je het eens of oneens bent met een stelling. Soms geef je aan hoe belangrijk je een stelling vindt. (2/6)

**1. Ik ben trots op mijn afkomst**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**2. Ik vind dat ik met mijn afkomst tot een belangrijke groep behoor.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**3. Mijn afkomst is ONbelangrijk voor wie ik ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**4. Ik voel me meer niet-Nederlander dan wel-Nederlander.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**5. Mijn afkomst bepaalt wie ik ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**6. Mijn afkomst is belangrijk voor wie ik ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**Motivatie**

Nu volgen zes vragen over motivatie. Nogmaals, er zijn geen goede of foute antwoorden! (3/6)

**1. Ik werk hard op school omdat ik dat zelf wil.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**2. Ik werk hard op school omdat mijn ouders dat willen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**3. Ik doe mijn best op school zodat mijn ouders trots op mij zijn.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**4. Ik doe mijn best op school zodat ik een goede toekomst krijg.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**5. Ik doe mijn best op school omdat ik het leuk vind om mijn best te doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**6. Ik doe mijn best op school zodat mijn familie trots op mij is.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**Op school**

De volgende vragen gaan over school. Je beantwoordt de vragen steeds weer op een schaal waarbij 1 staat voor helemaal niet belangrijk en 5 voor heel belangrijk. (4/6)

**1. Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn op school.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**2. Op school heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen mij bevelen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**3. Als ik mocht kiezen, dan zou ik school (lessen, opdrachten, huiswerk, etc.) anders aanpakken.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**4. Mijn taken op school komen overeen met wat ik echt wil doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**5. Ik voel me vrij schoolwerk te doen zoals ik denk dat het goed is.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**6. Op school voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**7. Ik voel me niet echt competent (= het gevoel dat je het kan) in mijn schoolwerk.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**8. Ik heb de taken op school goed onder de knie.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**9. Ik voel me kundig in mijn schoolwerk.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**10. Ik twijfel eraan of ik mijn schoolwerk goed kan uitvoeren.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**11. Ik ben goed in school.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**12. Ik heb het gevoel dat ik ook de moeilijke taken op school tot een goed einde kan brengen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**13. Ik voel niet echt een band met mijn docenten op school.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**14. Ik voel me een deel van een groep op school.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**15. Ik ga niet echt met de andere mensen op school om.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**16. Ik kan met de docenten op school praten over wat ik echt belangrijk vind.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**17. Ik voel me vaak alleen als ik samen met leerlingen ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**18. De mensen op school zijn echte vrienden.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**Motivatie**

De volgende stelling gaat over motivatie. Je geeft antwoord door aan te geven in hoeverre je een reden belangrijk vindt. Hierbij staat 1 voor helemaal niet belangrijk en 5 voor heel erg belangrijk. (5/6)

**Stelling: Ik ben gemotiveerd om te studeren, omdat:**

---

**1. ik verondersteld (= dit wordt van mij verwacht) word dit te doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**2. anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me dwingen om dit te doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**3. anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) me hiertoe verplichten.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**4. anderen (ouders, vrienden, leerkrachten,...) dit van mij verwachten.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**5. ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**6. ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**7. ik me zou schamen als ik het niet zou doen**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**8. ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**9. ik nieuwe dingen wil bijleren.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**10. ik school persoonlijk zeer waardevol vind.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**11. dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**12. ik dit een belangrijk levensdoel vind.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**13. studeren me erg interesseert.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**14. studeren leuk is.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**15. ik studeren boeiend vind.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**16. ik studeren een aangename bezigheid vind.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**In de klas**

Je bent er bijna! Tot slot volgen 10 stellingen over school. Je antwoordt door aan te geven in hoeverre je het met de stelling oneens of eens bent. Hierbij is 1 sterk mee oneens en 7 sterk mee eens. Vergeet niet als je klaar bent op verzenden te klikken. Super bedankt voor je hulp! (6/6)

**1. Ik heb het gevoel dat mijn docenten mij keuzes geven.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**2. Ik voel me begrepen door mijn docenten.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**3. Mijn docenten geven mij vertrouwen in mijn vermogen om het goed te doen in de les.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**4. Mijn docenten moedigen mij aan om vragen te stellen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**5. Mijn docenten luisteren naar hoe ik dingen graag zou willen doen.**



Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**6. Mijn docenten proberen te begrijpen hoe ik de dingen zie voordat ze een andere aanpak voorstellen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**7. Ik vind het fijn als ik veel vrijheid krijg van mijn docenten.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**8. Ik heb het liefst veel begeleiding van mijn docenten.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**9. Ik zoek graag zelf uit wat ik moet doen.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

**10. Ik vind zelfstandig werken prettiger dan werken in groepjes.**

Helemaal niet mee eens    1   2   3   4   5                      Helemaal mee eens

## Bijlage 2 – Factoranalyses

	Factor	
	1	2
fam_mot_2 Ik doe mijn best op school zodat mijn ouders trots op mij zijn	,908	
fam_mot_3 Ik doe mijn best op school zodat mijn familie trots op mij is	,780	
fam_mot_1 Ik werk hard op school omdat mijn ouders dat willen	,558	
ind_mot_1 Ik werk hard op school omdat ik dat zelf wil		,908
ind_mot_3 Ik doe mijn best op school omdat ik het leuk vind om mijn best te doen		,527

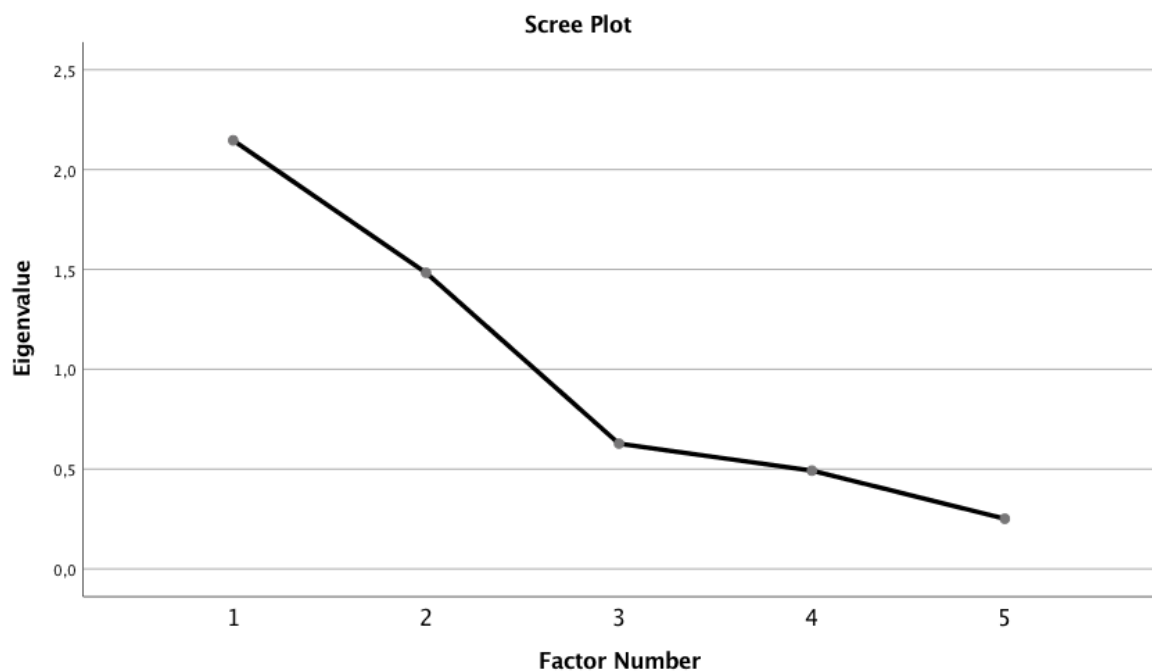
Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 3 iterations.

*Noot.* Factorloadingen >.40 zijn weergegeven.

Figuur B1: Factorloadingen tussen de items van de schalen familie- en individueel-georiënteerde motivatie.

Total Variance Explained							Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
Initial Eigenvalues				Extraction Sums of Squared Loadings			
Factor	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	2,146	42,928	42,928	1,828	36,565	36,565	1,779
2	1,483	29,659	72,587	1,065	21,306	57,871	1,214
3	,627	12,546	85,133				
4	,492	9,842	94,975				
5	,251	5,025	100,000				

Figuur B2: Output SPSS voor de totale verklaarde variantie van de getrokken factoren.



Figuur B3: Screeplot met eigenwaarden

	Factor	
	1	2
erv_auton_ond_5 Mijn docenten luisteren naar hoe ik dingen graag zou willen doen	,817	
erv_auton_ond_3 Mijn docenten geven mij vertrouwen in mijn vermogen om het goed te doen in de les	,811	
erv_auton_ond_2 Ik voel me begrepen door mijn docenten	,804	
erv_auton_ond_6 Mijn docenten proberen te begrijpen hoe ik de dingen zie voordat ze een andere aanpak voorstellen	,771	
erv_auton_ond_1 Ik heb het gevoel dat mijn docenten mij keuzes geven	,687	
erv_auton_ond_4 Mijn docenten moedigen mij aan om vragen te stellen	,669	
waard_auton_ond_3 Ik zoek graag zelf uit wat ik moet doen		,586
waard_auton_ond_2_R R ik heb het liefst veel begeleiding van mijn docenten		,509
waard_auton_ond_1 Ik vind het fijn als ik veel vrijheid krijg van mijn docenten		,438
waard_auton_ond_4 Ik vind zelfstandig werken prettiger dan werken in groepjes		

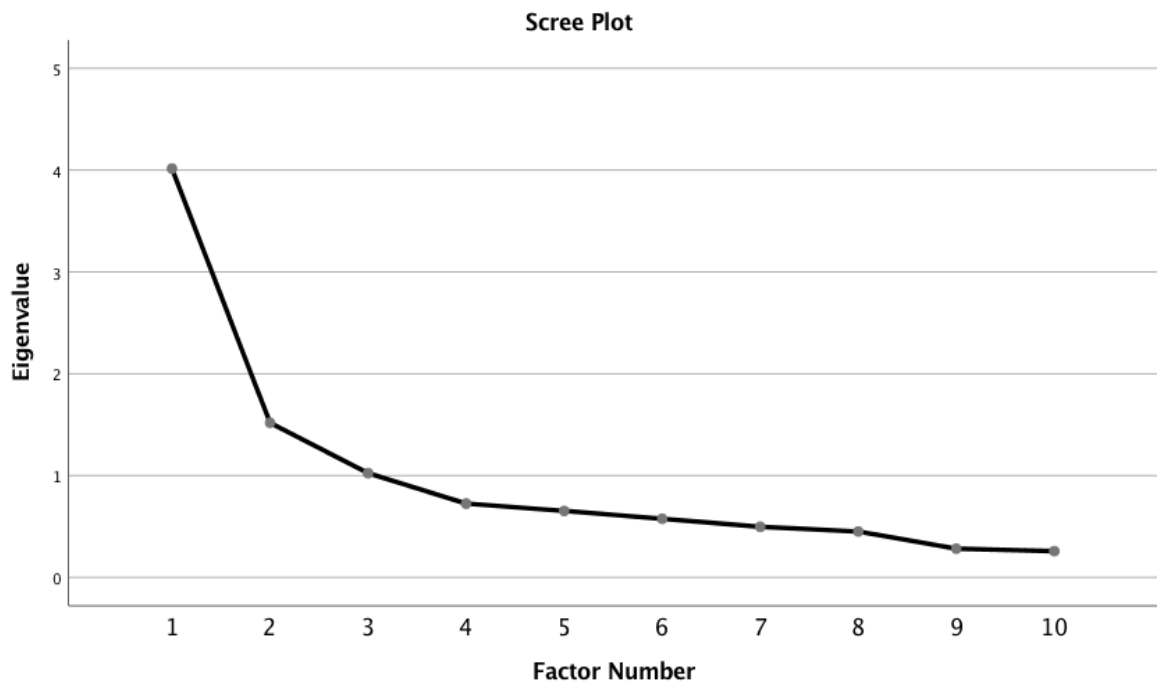
Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup> Rotation converged in 3 iterations.

Noot. Factorloadingen >.40 zijn weergegeven.

Figuur B4: Factorloadingen tussen de items van de schalen ervaren autonomie-ondersteuning en autonomie-waardering.

Factor	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared Loadings	Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>				
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	4,015	40,146	40,146	3,598	35,976	35,976	3,597
2	1,519	15,190	55,335	,817	8,170	44,146	,818
3	1,024	10,244	65,579				
4	,725	7,253	72,832				
5	,653	6,534	79,366				
6	,576	5,758	85,124				
7	,497	4,973	90,098				
8	,451	4,505	94,603				
9	,282	2,818	97,421				
10	,258	2,579	100,000				

Figuur B5: Output SPSS voor de totale verklaarde variantie van de getrokken factoren.



Figuur B3: Screeplot met eigenwaarden